

# Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja

LAKATOS ZSOMBOR – PATAKI NIKOLETT

ICCR-Budapest Alapítvány

Kutatásunkban<sup>1</sup> a 2007–2014 közötti időszakban Európai Integrációs Alap és Európai Menekültügyi Alap keretében támogatást nyert, migráns háttérű fiatalok oktatási rendszerbe történő integrációját segítő programok *ex post* elemzését vállaltuk. Vizsgáltuk továbbá, hogy egyes intézményekben milyen utóhatásai vannak a korábbi projekteknek, illetve ehhez képest miben különböznek azok az intézmények, akik dolgoznak ugyan harmadik országbeli gyerekekkel, azonban migránsok integrációját elősegítő programban vagy felkészítésen nem vettek részt. Cikkünkben a harmadik országból érkezett gyerekek oktatási helyzetéről alkottunk pillanatképet, vizsgálva az állami fejlesztési intézkedések hatásait és a gyakorlatban megfigyelhető tendenciákat, valamint a jelen helyzetben felmerült igényeket.

**Kulcsszavak:** migráns, oktatáshoz való hozzáférés, jó gyakorlat, beilleszkedési nehézségek, szükségletek, integráció, modell programok

In our research we have studied projects aiming the schooling integration of migrant children between 2007–2014 funded by the European Integration Found and the European Asylum Found. We were interested in the effects of these projects in each institution and the in the differences between those schools and kindergartens where there are migrant children but no projects aiming their integration. In our article we draw a snapshot about the situation of those children coming from a third country. We were studying the effects of the governmental developments as well as the best practices, tendencies and the occurring needs and challenges.

**Keywords:** migrant, access to schooling, best practice, integration difficulties, needs, integration, model programs

---

Levelező szerző: Lakatos Zsombor, 1081 Budapest, Népszínház u. 16. 3/3.  
E-mail: zsombor.lakatos@iccr.hu

<sup>1</sup> Jelen tanulmány az MMIA 2.2.1/3-2016-00001 „Hogyan tovább?” című projekt keretében az Európai Unió Menekültügyi, Migrációs és Integrációs Alap támogatásával megvalósuló kutatás adataira támaszkodik, annak támogatásával jött létre. A tanulmányban foglalt nézetek a szerzők nézetei, azok semmiképpen sem tekinthetők az Európai Bizottság vagy a Belügyminisztérium hivatalos állásfoglalásának; sem az Európai Bizottság, sem a Belügyminisztérium nem tehető felelőssé az abban foglaltakért.

## Elméleti és társadalmi háttér

**B**ár a jelenség nem új Magyarországon sem, a migránsok beilleszkedésének folyamata az egyes területeken különböző változókka, eltérő definíciókkal írható csak le. Tanulmányában Kováts András foglalja össze a szerteágazó megközelítéseket, értelmezi a jelenlegi terminológiai eltéréseket.

„Az Európai Unió harmadik országbeliek integrációjára vonatkozó alapelveinek meghatározásánál hangsúlyosan jelenik meg az integráció mérhetőségének kérdése, az integrációt ösztönző szakpolitikákat megalapozó adatok indikátorokként való felhasználásának igénye (Európai Bizottság 2005). Egységes, szubsztantív definíció hiányában az integráció meghatározásának központi eleme azon társadalmi alrendszerek és dimenziók kijelölése, amelyek vonatkozásában az integrációs folyamatban érintett társadalmi csoportok helyzetét leírjuk, illetve összehasonlítjuk.” (Kováts 2013: 9.)

A fogalmak használata kapcsán az asszimiláció, integráció (szociológia, antropológia), akkulturalizáció (szociálpszichológia), a multikulturalizmus gondolata mind-mind más aspektusból írják le az új országban letelepedő egyének szerepét és jelenlétét a társadalomban. Kutatásunk során leginkább az integráció<sup>2</sup> fogalmával dolgozunk, azon belül is különös figyelmet fordítva a jelenség különböző részegységeire, szereplőire. A bevándorlás és letelepedés folyamata során ugyanis számos olyan, interkulturális aktus fordul elő, amelyet nemcsak a migránsok, hanem a befogadó, többségi társadalom szereplői, valamint a különböző szakemberek (pedagógusok, segítők) támogatásával növekedő mentesebbé lehet tenni.

Jól mutatja az integráció interaktív, kétirányú jellegét, ha az egyén oldaláról megközelítve, az identitás alakulását vizsgálva írjuk le a folyamatokat. Ennek kapcsán Tajfel szociális identitás elméletét<sup>3</sup> és Berry akkulturalizációs modelljét<sup>4</sup> összevonva dolgozta ki Orr saját kategorizációját, melyet izraeli etióp és orosz bevándorlók integrációs stratégiáin keresztül vizsgált.

<b>Kiterjesztett identitás</b> Az egyén kompetensnek érzi magát az új társadalomban, és hajlandó elfogadni az új szimbólumokat	<b>Versenyző identitás</b> Az egyén hajlandó az erőforrásokért harcolni, míg a fogadó csoporttal elutasítja a kapcsolatot
<b>Elkülönlő identitás</b> Az egyén elkülöníti magát a társadalomtól	<b>Identitásvesztés</b> Integrálódni akar, de ez nem sikerül, így marginalizálódik

1. ábra: Orr tanulmánya alapján készítette Pataki N.

<sup>2</sup> „Az integráció fogalmának szociológiai, társadalomelméleti meghatározása elsőként Durkheim munkáiban jelenik meg. A társadalom közös hiedelmek, normák által kialakított kollektív tudat által teremtett konszenzus és szolidaritás eredményezi a társadalmi integrációt, ami lehet mechanikus, itt a hasonlóság a meghatározó tényező, valamint organikus, ezt a munkamegosztás eredményezi (Durkheim 2003).” – Kováts 2013.

<sup>3</sup> Az elmélet szerint az identitás a kategoriális azonosulások mentén szerveződik meg, amely a saját csoport javára történő torzítással jár. Ennek oka a pozitív önértékelés fenntartása, megerősítése.

<sup>4</sup> Berry elméletében négy kategóriába sorolta a bevándorlók beilleszkedési folyamatát, illetve annak eredményeit: integráció, asszimiláció, szegregáció vagy szeparáció és marginalizáció.

Ebben az elméletben, a beilleszkedési folyamatban a többségi társadalom szerepe nagyobb hangsúlyt kap, amennyiben figyelembe vesszük Tajfel szociális identitás elméletét alátámasztó vizsgálatát színes bőrű bevándorlók tapasztalataira vonatkozóan. Tajfel ugyanis egyebek között azt találta, hogy a migránsok számára a pozitív diszkrimináció helyett leginkább az egyéni interakciók gyakoriságának növelése lenne az integrációjukat elősegítő folyamat (Tajfel 1981).

Ennek alapján különösen fontos az elmúlt években tapasztalható xenofóbia erősödése (2016-ban a valaha mért legmagasabb volt az elutasítás aránya a magyar társadalom körében).<sup>5</sup> Természetesen ez a fajta elutasítás, idegenkedés az oktatás különböző szintjeire is beszűrődik, ezért mind a pedagógusok, mind pedig a szülők, végül pedig a gyerekek oldaláról fontos figyelembe venni a tágabb környezeti adottságokat.

Kutatásunk nem tért ki külön a xenofóbia előfordulásának és mértékének vizsgálatára, azonban az elbizonytalanodás kétségkívül megjelenik a vizsgált projektek záró beszámolóiban is:

„A politikában, s ezáltal a közbeszédben és a médiában 2015 januárjában megjelenő és folyamatosan erősödő bevándorlás ellenes hangok miatt az együttműködő intézményekben dolgozó pedagógusokban és intézményvezetőkben érezhetően feszültség és bizonytalanság alakult ki a migrációt és a kulturális sokszínűséget értékként megmutató projekt iskolai legitimitásával kapcsolatban. Bár a legtöbb esetben az intézményvezetők, pedagógusok támogatták a projektet, az egyre szűkebb pedagógusi és intézményvezetői autonómia, és a valós vagy vélt társadalmi nyomás hatására olyan visszajelzéseket kaptunk, mely bizonytalan helyzeteket teremtett a projektmegvalósításban. Az esetek legnagyobb részében azonban a személyes és szakmai beszélgetésekkel, a nyílt, elfogadó és megerősítő kommunikációval sikerült feloldani ezeket a helyzeteket és folytatni az együttműködést a bevont intézményekkel.”<sup>6</sup>

Azzal a kérdéssel kapcsolatosan, hogy az oktatási rendszer számára mennyire jelent növekvő kihívást a migráns tanulók integrációja, érdemes megvizsgálni a tartósan Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok létszámának alakulását. A KSH 2017-es adatai alapján a számuk a 2004-es uniós csatlakozás után 2011-ig növekedett, ami elsősorban a környező országokból – főként Romániából – való bevándorló népességnek volt köszönhető. Az elmúlt években ezek az arányok azonban megváltoztak, mert az itt tartózkodó európaiak száma összességében csökkenő tendenciát mutat, növekszik azonban az Európán kívüli állampolgárok száma. Összességében így nem lehet növekedésről beszélni az itt tartózkodó külföldi állampolgárok számának tekintetében (az itt élő külföldiek 2017-es összlétszáma alulmúlja a 10 évvel ezelőtti számadatokat). Az azonban látható, hogy az itt tartózkodó külföldi népességen belüli arányok megváltoztak: míg 10 évvel ezelőtt csupán az itt tartózkodó külföldiek 15 százaléka érkezett Európán kívülről, addig a KSH-adatok alapján 2017-re ez az arány 35 százalék körül van.

A Magyarországon tanuló külföldiek tekintetében a *Köznevelési Statisztikai Évkönyv* a legfrissebb szabadon elérhető forrás a témában. Az ebben közölt adatokkal azonban az a probléma, hogy a környező országok állampolgáira vonatkozóan részletes bontásban, minden más külföldi állampolgárról azonban egy összesítő kategóriában mutatja be a számadatokat, melyek így számunkra nem bírnak kellő relevanciával.

<sup>5</sup> Lásd: Simonovits–Bernát 2016.

<sup>6</sup> Részlet egy, társadalmi érzékenyítést célzó, 2015-ben zárult projekt záró beszámolójából.

1. táblázat: Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok száma földrészek szerint – KSH-2017

	Európa	Ázsia	Amerika	Afrika	Ausztrália és Óceánia	Összesen
2004	110 915	14 715	2 535	1 455	489	130 109
2005	122 261	15 121	2 667	1 556	548	142 153
2006	130 535	18 543	2 989	1 800	563	154 430
2007	140 827	19 733	3 075	1 783	612	166 030
2008	146 145	22 356	3 557	1 913	726	174 697
2009	154 352	23 521	3 617	1 998	870	184 358
2010	164 744	25 127	4 787	2 513	648	197 819
2011	171 916	26 295	5 083	2 779	836	206 909
2012	110 122	24 733	4 713	3 284	509	143 361
2013	104 963	27 037	4 899	3 850	608	141 357
2014	101 538	28 832	5 102	4 492	572	140 536
2015	100 501	33 868	6 008	4 985	606	145 968
2016	105 825	39 238	5 408	5 513	622	156 606
2017	99 194	39 937	5 397	5 985	619	151 132

Az adatok azt mutatják, hogy az óvodában és az általános iskolában 2010 óta fokozatos növekedés figyelhető meg a külföldi állampolgárságú tanulók számában. Ha a diákok teljes köréhez viszonyítva vizsgáljuk az arányokat, akkor azt láthatjuk, hogy a középiskolások és a szakiskolások körében ezek az arányok lényegében nem változtak, míg az óvodákban és az általános iskolákban megduplázódtak. 2016-ban a *Köznevelési Statisztikai Évkönyv* szerint minden képzési szinten 1 százalék körül volt a külföldi állampolgárságú

2. táblázat: Külföldi állampolgárságú óvodások, tanulók száma összesen (fő)  
*Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016*

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Középiskola	Összesen
2003/2004	1538	4761	911	5365	12575
2004/2005	1608	4577	882	5353	12420
2005/2006	1683	4515	717	5152	12067
2006/2007	1584	4496	741	4921	11742
2007/2008	1603	4399	633	4281	10916
2008/2009	1629	4224	448	4075	10376
2009/2010	1516	4200	462	3667	9845
2010/2011	1701	4288	487	3659	10135
2011/2012	2366	5954	520	4190	13030
2012/2013	2696	6310	450	4381	13837
2013/2014	2851	6561	302	4266	13980
2014/2015	2979	6943	364	4366	14652
2015/2016	3078	7384	343	4346	15151



tanulók, illetve óvodások aránya, ez alól kivételt egyedül a szakiskolák jelentettek, ahol arányuk nem érte el a fél százalékot.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a közoktatás területén a külföldi állampolgárok száma továbbra sem jelentős. Növekvő arányuk az óvodák és az általános iskolák körében, valamint a Magyarországon tartózkodó külföldi népesség összetételének változása azonban azt mutatja, hogy a köznevelés területén a külföldi diákok integrációját segítő szakpolitikai intézkedések, illetve az ezen a téren kidolgozott fejlesztések jelentősége folyamatosan nő.

A szakpolitikai intézkedések tervezéséhez köthetően a statisztikai adatgyűjtés alapvető problémája, hogy az állampolgársági kategóriákon kívül nem tartalmaz más, az integráció szempontjából releváns adatokat. Az állampolgárság ugyanis kevés információval szolgál a diákok integrációjának tekintetében, hiszen egy magyarul beszélő külföldi állampolgár iskolai integrációjában más jellegű elsődleges kihívások mutatkoznak, mint például egy magyar állampolgárságú, de magyar nyelvtudással nem, vagy csupán mérsékelt szinten bíró diák esetében. Nagy jelentőséggel bírnának a magyar nyelvtudásra vonatkozó adatok a külföldről származó diákok esetében, mert ez mutatná a nyelvi integráció iránti szükségletek mértékét. Ehhez azonban szükség lenne egy egységes standardizált bemeneti mérési rendszerre<sup>7</sup> a magyar nyelvi kompetenciákra vonatkozóan. Ez jelen pillanatban nem elérhető a magyar közoktatásban. Az ezzel a területtel kapcsolatos statisztikák és mérési módszerek hiányosságaira és problémáira több korábbi tanulmány is felhívja a figyelmet.<sup>8</sup>

Az általunk végzett kutatás fókuszában a harmadik országból érkezett (nem magyar és nem EU-s) állampolgárok közoktatásban való integrációja áll. A számukra vonatkozóan utoljára a DARTKE Kutatási Egyesület által publikált kutatási zárójelentésében közölnek adatot (Schumann et al. 2013).<sup>9</sup> Ezek azonban 5 év távlatában jelentősen változhattak, így jelen helyzetben a konkrét adatok helyett az akkor tapasztalt tendenciák bírhatnak relevanciával:

- Területi megoszlás tekintetében a harmadik országból érkezett diákoknak valamivel több mint 60 százaléka Budapesten és közel háromnegyedük a közép-magyarországi régióban jár iskolába.
- A harmadik országból érkezett diákoknak az intézmények közti megoszlása még Budapesten belül sem egyenletes.<sup>10</sup> Bizonyos intézményekben felülreprezentált létszámban vannak jelen harmadik országból érkezett tanulók, ami egyrészt köszönhető a Magyarországon élő külföldi diaszpórákon belüli tudásmegosztásnak, területi elrendeződésnek, másfelől az intézmények integráció irányába való nyitottságának.

Ezek az arányok feltehetően lényegesen azóta sem változtak, és azt mutatják, hogy a harmadik országból érkezett diákok integrációjával járó kihívások nem általánosságban

<sup>7</sup> Erre a problémára a kutatásunk során 2017 őszén megkérdezett magyar mint idegen nyelv tanárok is kitértek.

<sup>8</sup> Bukus 2011; Illés–Medgyesi 2009; Schumann 2013.

<sup>9</sup> A DARTKE-kutatás esetében az elemzők a 2012-es *Köznevelési Statisztikai Évkönyv*, a *Közoktatási Információs Rendszer*, valamint saját adatgyűjtésük eredményeire tudtak támaszkodni.

<sup>10</sup> A DARTKE-kutatás szerint a 2012-es KIR-adatok alapján 44 iskolai telephelyen tömörül a 3. országból érkezett tanulók 45%-a. Ez a 4100 feladatellátási hely mellett azt jelenti, hogy a harmadik országból érkezett tanulók közel fele az összes feladatellátási hely 1%-ában tanul.

érintik a közoktatási rendszer minden szegmensét. Vannak olyan intézmények, ahol már évtizedek óta felismerték a pedagógusok az iskolában mutatkozó ilyen irányú szükségleteket, és kidolgozott módszertanok működnek a migráns tanulók beilleszkedésének elősegítésére. Kutatásunk során talákoztunk azonban olyan intézményekkel is, amelyeknél ezek a kihívások az elmúlt években jelentek meg, és szinte nulláról, külső segítség nélkül, a már meglévő – például hátrányos helyzetű diákokra kidolgozott – integrációs stratégiákra hagyatkozva próbálnak megoldást keresni a mutatkozó új kihívásokra.

## A kutatásról

A migráció jelenségének az oktatási rendszerbe való implementálása hosszú folyamat, amely folyamatos munkát kíván. Kutatásunkban annak jártunk utána, hogy a szakpolitikai intézkedések rendszer szinten milyen iránymutatást nyújtanak ehhez, illetve milyen célzott fejlesztésekre került sor az EIA<sup>11</sup> és EMA<sup>12</sup> projektek keretében a szakpolitikai irányelvek megvalósításának érdekében. Ehhez elemeztük az adott projektekben készült háttéranyagokat, a projektzáró jelentéseket, valamint az projektekkel kapcsolatos on-line tartalmakat.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy vajon a szakpolitika által kijelölt irányok, már megvalósult jó gyakorlatok és uniós forrásokból támogatott fejlesztések során nyert tapasztalatok mennyiben hasznosultak a gyakorlatban, a projektidőszak lejárta után mi történik, hogyan rendeződik az intézményi keretek közé az előzőleg támogatással megvalósított egy-egy programelem. Éppen ezért egy szűk körű adatfelvétel során olyan nevelési-oktatási intézményeket kerestünk fel, ahol találkoztak már a migráció jelenségéből adódó kihívásokkal, tehát az adott intézménybe járnak harmadik országból érkezett gyerekek, és az adott intézményben dolgozó pedagógusok és az intézményvezető rendelkeznek tapasztalatokkal a harmadik országból érkezett diákok integrációja területén. A külföldi diákok köznevelésbe-közoktatásba való integrációja hosszú távú folyamat, mely optimális esetben rendszerszinten az óvodában kezdődik, és végigkíséri a tanulmányaikat, ezért a köznevelési-közoktatási rendszer mindhárom lépcsőjéről vettünk be intézményeket (óvoda, általános iskola, középiskola). A megvalósult fejlesztések vizsgálatához fontos volt számunkra az is, hogy egyfajta kontrollként olyan intézmények is részt vegyenek a kutatásban, ahol az intézmény nem hajtott végre integrációt támogató fejlesztést. Így összesen hat intézménnyel (két óvoda, két általános és két középiskola)<sup>13</sup> vettük fel a kapcsolatot, és készítettünk interjúkat, fókuszcsoportokat, illetve résztvevő megfigyelést.

## Szakpolitikai, pedagógiai és projektcélok

Az utolsó átfogó szakpolitikai intézkedés a migráns gyerekek köznevelésbe-közoktatásba való integrációját illetően az Oktatási Minisztérium közleménye volt „a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és

<sup>11</sup> Európai Integrációs Alap.

<sup>12</sup> Európai Menekültügyi Alap.

<sup>13</sup> A cikk megírásának idején a középiskolákban még zajlottak a lekérdésezések, így az ottani tapasztalatokat ezen a helyen nem áll módunkban közreadni, de a projektzáró tanulmányban ezek is elérhetőek lesznek.

iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról” melyhez kapcsolódott egy miniszteri útmutatás is „az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához” 2005-ben. Mivel azóta nem történt ezt felülíró intézkedés, vizsgálatunkban ezeket az irányelveket vettük alapul a fejlesztések elemzésénél.

Az interkulturális pedagógiai program nevelési-oktatási céljait és feladatait a következőkben határozza meg a közlemény:

„1. A nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiségek építése, fejlesztése. Az anyanyelv és kultúra megbecsülése és ápolása, illetve mások anyanyelvének és kultúrájának megismerése, megértése, a különböző állampolgárságú és anyanyelvű tanuló közös nevelésével.

2. Az iskolai előrehaladáshoz, a sikeres szocializációhoz, és majd a konstruktív társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelv-tudás megszerzése a magyar nyelv tantárgyi és tannyelvi tanulásával; a magyarországi integráció elősegítése és Magyarország mint befogadó ország értékeihez való pozitív kötődések kialakítása, kultúrájának és civilizációjának megismerése és megértése által.” (OM Közlemény 2004: 2.)

Mint látható, a célkitűzéseket két fő pontra bontva tették közzé: az első pont alapvetően az egészséges személyiségfejlődésre fókuszál, mely magában foglalja önmagam és a másik elfogadásának képességét, a második pont pedig az integráció folyamatához szükséges készségek elsajátítását helyezi előtérbe.

A fentieknél említett szempontok alapján nézzük, hogy az integrációs projektben, valamint a projekteken túl és/vagy azok helyett milyen dimenziókban gondolkoznak a pedagógusok.

Az általunk vizsgált integrációs projektek körében (összesen 26) a célok a fenti két célkitűzés szempontjából egyensúlyban voltak: 17 projektben találtunk a készségek fejlesztésére irányuló,<sup>14</sup> és 16 projektben a személyiség fejlesztésterületére vonatkozó célkitűzéseket.<sup>15</sup>

Az interkulturális pedagógiai program által meghatározott nevelési-oktatási feladatok közül – a vizsgált projektcélok esetében – hiányosság mutatkozik a saját kultúra megőrzésére irányuló törekvések területén, bár ennek fontosságát az OM Útmutató a nemzetközi szakirodalmakra hivatkozva külön kiemeli.<sup>16</sup>

Mindemellett pozitívumként könyvelhető el, hogy a többségi társadalomban a migrációval kapcsolatos tudatosság növelését szolgáló projektek célkitűzései között egyre inkább előtérbe kerültek a többségi társadalmat és a harmadik országból érkezett

<sup>14</sup> Készségek fejlesztésére vonatkozó célok: Magyar nyelvi készségek fejlesztése (11), Nyelv és közismereti tárgyak tanítását támogató segédanyagok fejlesztése (5), Tájékoztató a hazai közoktatási rendszerről (1).

<sup>15</sup> Személyiségfejlődést segítő célkitűzések: Szülők és pedagógusok közötti kapcsolat támogatása (7), Migrációval kapcsolatos társadalmi tudatosság és érzékenység növelése (6), Befogadó környezet előkészítése, szakmai támogatása (2), Kultúrák közötti párbeszéd elősegítése (1).

<sup>16</sup> „A migráns gyermekek oktatásával foglalkozó európai pedagógiai szakirodalom a sikeresség egyik fontos tényező[je]ként határozza meg az anyanyelvtanulás lehetőségeinek biztosítását. Jelentőségét kulturális okok mellett pedagógiai, pszicholingvisztikai okokkal is hangsúlyozzák. ... Sok olyan iskola van, ahol személyi és tárgyi feltételek hiányosságai miatt a külföldi tanuló anyanyelvét nem tudják tanítani. Lehet azonban úgy is foglalkozni egy nyelvvél, mint kulturális jelenséggel. Erre a tantárgyi keretek (földrajz, magyar nyelv és irodalom, történelem stb.) és tanórán kívüli foglalkozások egyaránt alkalmasak.” – OM Útmutató 2005: 19.



csoportokat egyszerre célzó programok és módszerek, melyek – a tapasztalatok alapján – hatékonyan tudják segíteni az integráció kétirányú folyamatát.

A köznevelési intézmények körében végzett felmérésünk érdekes különbségekre világított rá a pedagógiai célok tekintetében az alapján, hogy egy intézmény részt vett-e migránsok iskolai integrációját támogató képzésekben, projektekben, vagy elsősorban a saját korábbi tapasztalataira alapozva próbálta felépíteni a saját integrációs programját. Az interjúk során az intézményvezetőket kérdeztük arról, hogy milyen pedagógiai célok fogalmazódnak meg bennük, a migráns háttérű gyerekek oktatása kapcsán:

„Abszolút célunk az, hogy egyrészt beilleszkedjenek, hogy elfogadják őket, hogy tudjanak úgy élni, ahogy mi élünk, hiszen ők vannak itt, azon kívül pedig minden olyan tudás, amit megszerezhetnek, próbáljunk meg velük birtokoltatni, mert azért vannak itt. Olvasás, írás, számolás.” – VI. kerületi általános iskola

„A multikulturális program a mi tanulóinknak is egy szemléletet ad a másság elfogadása, kultúrák jobb megismerése. ... Ez a mi saját magyar anyanyelvű tanulóinknak is jó, hogy találkozhatnak ilyen gyerekekkel, megismerhetik a kultúrájukat, a szokásaikat, mindenképpen hasznos. Egymás elfogadása, és a békés egymás mellett élés szabályait is így már kis korban is meg tudják tanulni. Annak ellenére, hogy másabb a vallása, másabb az öltözködési kultúrája, ezt el tudja fogadni. Pedagógiailag ez a legfontosabb.” – VII. kerületi általános iskola

„A magyar nyelv elsajátítása, hogy megértsék egymást, és a szokás rendszer, a szokások elsajátítása.” – VIII. kerületi óvoda

„Az interkulturális programnak a célja, hogy a sikeres szocializációt segítsük, hogy biztonságot nyújtsunk, pedagógiai támogatást nyújtsunk mindkét kultúrához való alkalmazkodáshoz, az hogy elfogadtassuk a gyerekekkel a különböző etnikákon belüli hovatartozást. ... Benne is van a befogadási tervünkben is, hogy a saját anyanyelvi kultúrájukat is őrizzék meg valamilyen szinten (a gyerekek) ... Azt vettük észre, hogy magában a beilleszkedésben, az érzelmi stabilitásban ez nagyon sokat jelent.” – X. kerületi óvoda

Szembevető különbségek figyelhetők meg a négy intézményvezető integrációval kapcsolatos pedagógiai céljaiban. Jól látható, hogy abban a két intézményben (VI. kerületi általános iskola, VIII. kerületi óvoda), ahol nem valósult meg korábban migránsok integrációjával kapcsolatos program, illetve képzés, az integrációt jobbra egyirányú folyamatként fogják fel, amelyben elsődleges fontosságúnak tartják a készségfejlesztést. Míg azok az intézményvezetők (VII. kerületi iskola, X. kerületi óvoda), akik olyan intézményben dolgoznak, ahol volt a migránsok integrációját segítő széles körű felkészítés, sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek az integrációs folyamat kétirányúságára, a befogadó környezet megteremtésére, a saját kultúra értékékként való megőrzésére, és ezáltal a személyiség fejlesztésre.

A közbeszédben jelen levő fogalmi zavarra hívta fel a figyelmünket ugyanakkor az a tapasztalat, hogy az előzetes egyeztetések, valamint az adatfelvétel során a definíciós különbségek, a migráns szó használata rendszeresen további értelmezéseket kívánt, mivel a



külföldről származó gyerekek bizonyos csoportjait több intézményben nem tekintették migránsnak.<sup>17</sup>

„A külföldi anyanyelvű tanulókkal – nem migránsnak mondok, mert kis részük az, aki migráns –, vannak nagykövetei gyerekei is – nagyon jól szituált gyerekek –, őket nem magyar anyanyelvűeknek tekintjük.” – VII. kerületi általános iskola

„A kínaiakat, vietnamiakat én nem tekintem migránsnak” – X. kerületi óvoda (illetve ahol tisztában voltak a migráns szó eredeti, nem politikailag átítatott jelentésével, ott is tisztázó kérdésekkel kellett a közös definíciót meghatározni).<sup>18</sup> A zavar miatt érezhető távolságtartás azonban a fogalmi keretek tisztázása után csökkent, és egyértelművé vált az egyébként is nyilvánvaló tény, hogy az elsődleges problémát a magyar nyelvtudás hiánya jelenti. Az azonban már meglepetést okozhat, hogy több intézmény megállt a probléma ebből az irányból történő elemzésénél, további dimenziókat a tanulási, illetve beilleszkedési nehézségekben nem keresett, nem tárt fel lehetséges megoldási utakat. Ennek oka egyfelől a kapacitáshiányban, másfelől a támogatás hiányában keresendő.

### Módszerek és fenntarthatóság

Az integrációs projektek záró beszámolóinak elemzése során azt találtuk, hogy a megvalósítók meglehetősen színes módszertani eszközökkel<sup>19</sup> igyekeztek a céljaikat elérni, a gyakorlati oldalról azonban egyértelművé vált: az elemek többsége nem tartható fenn a projektdíj lejártával. Az intézmények törekednek ugyan a folytonosságra, azonban ez a törekvés anyagi kereteik miatt igen korlátolt.<sup>20</sup>

„Ami az egyik legjobb volt, az a mentor program. Mindenféle önkéntesek jöttek ide, és mindenki bevállalt egy gyereket. Akkor össze tudtuk hozni, hogy bejöttek a szülők, az önkéntesek, meg a gyerekek is, és kitaláltuk, hogy ki-kihez fog tartozni, és utána délutánonként maguktól ment a dolog. Ez hiányzik, hogy ez nincs.” – VII. kerületi általános iskola

A következőkben azokat a figyelemre méltó, újító jellegű példákat emeljük ki, amelyek érdekesek és hasznosak lehetnek más intézmények számára is.

A harmadik országból érkezett tanulók személyre szabott fejlesztése érdekében – ahogy azt az iménti idézet is mutatja – számos projekt keretében indultak be az egyéni felzárkóztatást segítő mentorprogramok,<sup>21</sup> melyek a pedagógusok beszámolóí alapján hatékonyan tudták segíteni a mindennapi pedagógiai munkát. Azonban a támogatási

<sup>17</sup> Cikkünkben mi a „migráns” szónak az Idegen Szavak Szótárában is megtalálható definíciót alkalmaztuk: „az országot elhagyó, más országba bevándorló, ott (rövidebb-hosszabb ideig) letelepedni akaró egyének”-et soroltuk ebbe a kategóriába, státuszról függetlenül.

<sup>18</sup> Bukus (2011) elemzése alapján nem csupán az iskolavezetők körében, de a statisztikai adatgyűjtés és a szakirodalom terén sem árt a fogalmak tisztázása, illetve a jelentések összehangolása az integrációs szempontok érvényesítéséhez.

<sup>19</sup> Például: mentorálás, tematikus napok, workshopok, kirándulások, konkrét segítségnyújtás, érzékenyítő foglalkozások, tájékoztató kiadványok, pedagógusképzések, konferenciák stb.

<sup>20</sup> X. kerületi óvodában a projekt lejártá után is tartanak magyar nyelvi fejlesztő foglalkozásokat, a VII. kerületi általános iskolában a MID tanár szervezi a multikulturális délelőttiakat és kirándulásokat önkormányzati támogatással.

<sup>21</sup> Az Agora Alapítvány EIA által támogatott és a Református Misszió Központ EMA által támogatott projektjei.

keretek megszüntével, valószínűsíthetően a magas erőforrásigény miatt (szervezés, koordináció, szupervízió stb.), ez a fajta integrációt támogató módszer kikopott az érintett köznevelési intézmények mindennapi gyakorlatából.

Interkulturális közvetítő és/vagy tolmács alkalmazása – a mentorokkal ellentétben – igen kevés alkalommal fordult elő a projektzáró beszámolóokban említett, alkalmazott módszerek között. Igényként azonban határozottan megjelent a pedagógusokkal készített interjúkban, főként a szülőkkel való kommunikáció terén. Egy köznevelési intézmény számára ritka esetekben alkalmazható olyan munkaerő, aki interkulturális közvetítő szerepét tudná betölteni (bár ilyen esetre is akadt példa az egyik óvodapedagógus történetében<sup>22</sup>). A migránsok beilleszkedését segítő civil szervezetek többsége azonban alkalmaz eseti vagy állandó jelleggel interkulturális közvetítőket, és számos<sup>23</sup> olyan példáról tudunk, mely során egy civil szervezet és egy köznevelési intézmény között hosszú távú együttműködés alakult ki egy közös projektet követően. A statikusabb kommunikációs eszközöket tekintve olyan intézményről is tudunk, mely honlapján az intézmény házirendjét és pedagógiai programját kínai és vietnami nyelven is elérhetővé tette.

Pozitív elmozdulások, ugyanakkor hiányosságok is megfigyelhetők a módszertani segédanyagok szempontjából. A magyar mint idegen nyelv oktatás megsegítéséhez számos nyelvtankönyv és pedagógiai segédlet született már. A szaktantárgyak oktatásában a nyelvi nehézségek halmozott hátrányként jelentkeznek, ennek a problémának az áthidalására dolgozta ki a Miskolci Egyetem az Együtthaladó programot.<sup>24</sup> Az intézményesedés első lépéseként az egyetemi képzésükben is elérhetővé tették a projektek során megszerzett tudást. Ugyanakkor a segítő szociális munka, az oktatásszervezés<sup>25</sup>, illetve tanórán kívüli programok szervezése szempontjából kevés iránymutatás áll a pedagógusok rendelkezésére, és nehézségekbe ütközik a többségi diákság körében való ismeretbővítés, a migrációról való tudatos gondolkodás, illetve a téma iránt való érzékenyítésre vonatkozó segédanyagok beszerezése is.<sup>26</sup>

Az integrációt segítő pedagógiai és szociális munka komplexitásának fejlődésére az elmúlt években számos program valósult meg. A többéves, egymásra épülő projektek nagy mértékben hozzájárultak a harmadik országbeli gyerekek oktatásba és magyar társadalomba való sikeres integrációjához, viszont ezek fenntartása, utánkövetése, valamint adaptációja hiányosságokat mutat.

<sup>22</sup> A VIII. kerületi óvodában korábban dajkaképzést tartottak egy migránsok munkaerőpiaci felkészítését és elhelyezkedését támogató projekt keretében, majd később az egyik, képzettséget szerző dajkát a konyhán óvodai alkalmazottként foglalkoztatták.

<sup>23</sup> Pl. az Artemisszió Alapítvány „Bábel” vagy a Menedék Egyesület „Mindenki másképp egyforma” projektje.

<sup>24</sup> Szintén a projekt több éves folyamatának köszönhető az a fajta mélység, amely lehetővé tette, hogy a módszer határon túli magyarok, valamint magyar hátrányos helyzetű gyerekek oktatására adaptálják.

<sup>25</sup> Ebben a témában hasznos kutatótanári fejlesztés a következő honlap: <http://migransoktatasi.hu/> [Letöltve: 2017. 09. 15.]

<sup>26</sup> A Menedék Egyesület „Mindenki másképp egyforma” című projektjében sor került ilyen témájú segédanyag fejlesztésére, ez azonban csak korlátozott számban, nyomtatott formában érhető el az egyesület irodájában.

## Töredezettség és hálózatosodás

Az Elméleti és társadalmi háttér c. fejezet végén már kitértünk arra, hogy a migránsok integrációja jelen pillanatban csupán a köznevelési, közoktatási intézmények egy keskeny szeletét érinti, de a migráns fiatalok közoktatáson belüli arányának fokozatos növekedésével valószínűsíthetően egyre több intézmény fog találkozni a migráció jelenségével. Ahhoz, hogy az intézmények felkészülten tudjanak szembenézni az ezzel járó kihívásokkal, illetve első lépésként, ne zárkózzanak el az ezzel járó pluszfeladatoktól, az intézmények közötti tudásmegosztásra, illetve átfogó állami támogatásra lenne szükség. Az Interkulturális program bevezetéséhez kiadott útmutatóban már megfogalmazott ajánlásokat ezen a területen,<sup>27</sup> mindezek azonban megfelelő szakpolitikai támogatottság hiányában csak részben, vagy egyáltalán nem valósultak meg. A minisztériumi honlapok nem tartalmaznak fontos információkat, statisztikákat, valamint a migráns portált sem gondolják már, így a sok felhalmozott tapasztalat, meglévő tudás csak töredezetten érhető el az interneten vagy az eseti jelleggel szerveződő szakmai fórumokon.

A tudásmegosztás elsősorban a területen tevékeny egyetemi műhelyek<sup>28</sup> szakmai fórumain valósul meg, illetve az egyetemek és civil szervezetek által szervezett képzések keretében, melyeken lehetőség nyílik a területen dolgozó segítő szakemberek és pedagógusok tapasztalatcseréjére. Bár tudunk olyan intézményekről, melyek önmagukra bázis intézményekként tekintenek, és nyitottak a tudásmegosztásra, a kutatási tapasztalatok mégis azt igazolják, hogy a módszerek szigetszerűen, ad hoc módon működnek szerte az intézmények között. Erre a legjobb példa, hogy egymással szomszédos kerületekben, hasonló háttérből érkező gyerekekkel dolgozó óvodák egymástól függetlenül dolgoztak ki pedagógiai programokat, mind a két intézmény abban a hitben, hogy úttörők a területen.

A tudásmegosztást nagyban segítené egy rendszeresen frissülő központi portál, illetve az érintett iskolák közti hálózat létrehozása, amelyre az interjúk alapján igény és szükség is lenne. Az Európán kívülről érkező diákok arányának növekedésével a nyelvi képzésen túl egyre fontosabb szerepet kell, hogy kapjon a kulturális ismeretek elsajátítása, valamint a befogadó társadalom más kultúrákkal kapcsolatos ismereteinek, tudatosságának bővítése, érzékenységeinek növelése a sikeres integráció érdekében. Ehhez azonban szükség lenne átfogó szakpolitikai támogatásra.

## Összefoglalás

Cikkünkben a migránsok oktatási helyzetéről alkottunk pillanatképet, vizsgálva a szakpolitikai intézkedések hatásait és a gyakorlatban megfigyelhető tendenciákat, valamint

<sup>27</sup> „Az egyik legnagyobb hatású lépést azok az intézmények tették meg és teszik meg majd a jövőben, akik a külföldieknek nevelő, oktató pedagógusoknak heti rendszerességgel konzultációra adtak/adnak alkalmat, ilyen foglalkozáshoz órakeretet biztosítanak. A közös szemlélet és gyakorlat, a problémák „megbeszélése” nemcsak a mindennapi munkában kamatozik, de jótékony hatással van az intézményen belüli kommunikációra, a minőségfejlesztésre, a személy- és szakmaközi kapcsolatokra, a kooperációra, a légkörre. ... A már nagyobb tapasztalattal rendelkező iskolák, vagy a feladatot újként vállalók – megfelelően bevezetett, kipróbált programmal – bázisai lehetnek egy nagyobb hálózat kialakulásának, a jó gyakorlatok terjesztésének.” OM Útmutató 2005: 16.

<sup>28</sup> Elsősorban az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ, illetve a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet által szervezett programok keretében.



a jelen helyzetben felmerült igényeket. Esetleírások példáin keresztül mutattuk be, hogy a korábbi évekhez képest hogyan és milyen irányba változott a téma megközelítése. A legfontosabb észrevételeink, tapasztalataink a következőképpen foglalhatóak össze:

Az óvodákban és általános iskolákban tanuló külföldi állampolgárságú gyerekek aránya 2010 óta egyenletesen növekedik. Ezekhez az adatokhoz képest azonban továbbra sincs olyan, egységesített rendszer, törvényi keretekkel megtámogatva, amely biztosíthatná a migráns háttérű gyerekek magyarországi integrációját, a pedagógusok támogatását, valamint a többségi társadalom érzékenyítését. Nincsen szabályozott, egységesített bemeneti mérés, a magyar mint idegen nyelv órákat továbbra is csak néhány szerencsésebb háttérű intézmény képes biztosítani a nem magyar ajkú diákjai számára.

Az integráció kétirányúsága miatt a társadalmi közeg tartózkodásával a lehetőségek szűkültek (kisebb a nyitottság az iskolákban), és az iskolai közegbe való integráció is nehezebb.

A migráció jelenségének az oktatási rendszerbe való implementálása hosszú folyamat, amely folyamatos munkát kíván: jelenleg a projektek ehhez döcögösen járulnak hozzá. Nincs ugyanis lehetőség hosszú távú tervezhetőségre, a már meglévő tudás nem mindig elérhető, örökíthető tovább. Bizonyos helyeken működnek a már bejáratott módszerek, de az újonnan belépő intézmények esetében nincs az iskolák felkészítésének kialakult módszertana, valamint állami támogatása.

Pozitív elmozdulás figyelhető meg a tanulási segédanyagok fejlesztésében, valamint az integrációt segítő pedagógiai és szociális munka komplexitásának fejlődésében. A létrehozott segédanyagok elérése kutatómunkát igényel, azonban a téma iránt érdeklődők számára megéri a fáradságot. Mindenképpen hasznos lenne egy központi, folyamatosan frissülő portál ezeknek az anyagoknak a könnyebb eléréséhez.

A magyar társadalom körében tapasztalható xenofóbia növekedése felhívja a figyelmet a társadalmi tudatosság, az érzékenyítés szükségességére. A témában a pedagógusok, segítő szakemberek nagymértékű támogatására, megerősítésére lenne szükség, hogy az elmúlt években a közbeszédben megjelent negatív előítéletek hatékonyan csökkenthetőek legyenek. Ők azok a szereplők ugyanis, akik a többségi társadalom tagjaként közvetítők lehetnének az együttműködések kialakításában, az integráció elősegítésében.

Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy igen fontos lenne az intézmények közötti kapcsolatokat is megerősíteni, hogy a hálózatosodás segítségével nehézségeikre, problémáikra könnyebben megoldást találjanak. Ezenkívül mindenképpen szükség lenne központilag meghatározott keretekre, normatíva bevezetésére, hogy az egyes tanulók nyelvi felzárkózását minél sikeresebben megvalósítsák. A pedagógusképzésben szintén több támogatásra van szükség: anyagi, szellemi, szupervíziós és egyéb típusú, rendszer szinten szabályozható intézkedések meghozatalára.

Alapvetően tehát elmondható, hogy jelenleg az oktatási rendszerben a nem magyar ajkú gyerekek aránya nem túlzottan magas, ezért viszonylag rövid időn belül hatékony intézkedésekkel minőségi változást lehetne elérni a migráns háttérű gyerekek iskolai integrációja területén.

## IRODALOM

- BALOGI A., SCHUMANN R. & ZATYKÓ J. (2012) *Harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedése Budapesten és Szegeden*. DARTKE: Tanuljunk róluk, hogy együtt tanulhassunk. EIA/2011/1.3.3. számú projekt zárójelentése. Elérhető: <http://www.szociometrum.hu/wp-content/uploads/2016/10/Harmadik-orszo%C3%A1gbeli-tanul%C3%B3k-iskolai-beilleszked%C3%A9se.pdf> [Letöltve: 2017. 09. 10.]
- BERRY, JOHN W. (1997) Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 46. No. 1. pp. 5–68.
- BUKUS B. (2011) A migráns tanulókra vonatkozó magyarországi adatgyűjtés jelenlegi helyzete. *Iskolakultúra*, 1. pp. 99–107.
- FEISCHMIDT M. & NYÍRI P. (2006) *Nem kívánt gyerekek?* Budapest, MTA.
- ILLÉS K. & MEDGYESI A. (2009) *A migráns gyerekek oktatása*. 2., átdolgozott kiadás. Budapest, Menedék.
- KOVÁTS A. (szerk.) (2013) *Bevándorlás és integráció*. Budapest. [http://www.kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/Bevandorlas\\_e%CC%81s\\_integracio\\_minden.pdf](http://www.kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/Bevandorlas_e%CC%81s_integracio_minden.pdf) [Letöltve: 2017. 09. 17.] pp. 9–25.
- MANA, A. & ORR, E. (2009) An Integrated Acculturation Model of Immigrants' Social Identity. *The Journal of Social Psychology*, Vol. 149. No. 2. pp. 450–473.
- OM Közlemény (2004) *Oktatási Minisztérium: Közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról* [http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturális/interkulturális](http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturális) [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- OM Útmutató (2005) *Oktatási Minisztérium: Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához*. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturális/interkulturális> [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- SCHUMANN R. (2013) Magyarországi migránsok iskolázottsága. In: Kováts A. (ed.) *Bevándorlás és integráció*. Budapest, MTA. pp. 101–119. [http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/Bevandorlas\\_e%CC%81s\\_integracio\\_minden.pdf](http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/Bevandorlas_e%CC%81s_integracio_minden.pdf) [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- SIMONOVITS B. & BERNÁT A. (szerk.) (2016) *The Social aspects of the 2015 Migration Crisis in Hungary*. Budapest, TÁRKI. [http://www.tarki.hu/hu/news/2016/kitekint/20160330\\_refugees.pdf](http://www.tarki.hu/hu/news/2016/kitekint/20160330_refugees.pdf) [Letöltve: 2017. 09. 15.]
- TAJFEL, H. (1981) *Human Groups and Social Categories*. Cambridge, University Press.
- TAJFEL, H. & TURNER, J. C. (1979) An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: W. G. AUSTIN & S. WORCHEL (eds) *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole. pp. 33–37. [https://www.researchgate.net/profile/Jonathan\\_Turner4/publication/226768898\\_An\\_Integrative\\_Theory\\_of\\_Intergroup\\_Conflict/links/568b161508ae051f9afa8d50.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Turner4/publication/226768898_An_Integrative_Theory_of_Intergroup_Conflict/links/568b161508ae051f9afa8d50.pdf)